

geht auf derzeitige und zukünftig bedeutsame unterrichtsmethodische Herausforderungen ein – auch vorgestellt anhand von bereits publizierten sowie von neun bislang noch nicht veröffentlichten *Hannoveraner Unterrichtsbildern* mit video-grafiertem und multimedial dokumentiertem Unterricht aus der Sekundarstufe 1 (Fächer, Themen und Klassenstufen → s. S. 148).

Kapitel 9 fasst Antworten auf die drei anfangs gestellten Fragen (1. Gemeinsamer Nenner / 2. Methoden-Taxonomie / 3. Prüfung didaktisch-methodischer Ansätze auf Eignung für den eigenen Unterricht) zusammen und verweist auf zwei Forschungsdesiderate.

Zugang zum Online-Portal der neun Hannoveraner Unterrichtsbilder

Die in Kapitel 8 vorgestellten neun bislang noch nicht veröffentlichten *Hannoveraner Unterrichtsbilder* können Sie mit dem Erwerb dieses Buchs nach einer Registrierung vom HanUB-Portal online aufrufen. Schicken Sie dazu Ihre Anfrage an: umb@hanub.de

2. Ein Missverständnis, vier Komplikationen und offene Fragen

Aus soziologisch-systemtheoretischer Sicht ist der Begriff »Unterrichtsmethode« eine Tautologie, weil aus dieser Meta-Perspektive Unterricht selbst eine Methode ist, mit der eine Gesellschaft Heranwachsenden ihr kumuliertes Wissen, ihre Fähigkeiten und anerkannten Überzeugungen vermittelt. Aus didaktischer Sicht ist Unterricht der Ort, an dem dieser Vermittlungsprozess stattfindet. Wenn man die in der neueren didaktischen Literatur enthaltenen Definitionen für Unterrichtsmethoden auf den kleinsten gemeinsamen Nenner bringt, dann ergibt das folgende Basisdefinition:

Unterrichtsmethoden beschreiben, wie Lehrkräfte **vorgehen sollten**, um Schüler*innen zu Lernaktivitäten zu veranlassen, mit denen sie die gesellschaftlich geforderten *Ziele* (laut früherer Lehrpläne) resp. *Kompetenzen* (laut heutiger Kerncurricula) erwerben.

Abb. 1: Unterrichtsmethoden – eine Basisdefinition

Diese Definition besagt nicht mehr und nicht weniger, als dass *Unterrichtsmethoden* an die Adresse der Lehrkräfte gerichtete Handlungsempfehlungen für sie selbst und ihre Schüler*innen sind, mit denen diese die erwünschten Kompetenzen erwerben sollen. Formal betrachtet beschreiben sie eine Abfolge wechselseitig aufeinander bezogener Handlungen der Unterrichtsakteure, indem die Lehrkraft jeweils proaktiv mit ihren Handlungen (Fragen, Anweisungen, Kommentierungen) die Schüler*innen zu gewünschten Reaktionen veranlasst. Diese Charakterisierung von *Unterrichtsmethoden* passt zwar zur Bedeutung des Griechischen »methodos« als »Gang der Untersuchung nach festen Vorgaben«, trägt jedoch wenig zur Klärung des Begriffs *Unterrichtsmethoden* bei, sondern steht einer Präzisierung eher im Weg. Sie sorgt für Missverständnisse und Komplikationen, die in der didaktischen Diskussion seit Jahrzehnten Anlass für Kontroversen waren und zum Teil immer noch sind.

2.1 Unterrichtsmethoden – anders als Methoden im Alltag

Die Übertragung des Alltagsbegriffs von *Methode* auf Unterricht legt eine irreführende Assoziation nahe. Im Alltag meint *Methode* ein systematisches Vorgehen, um ein vorab gestecktes Ziel zu erreichen. Ganz gleich, ob ein Fahrradschlauch zu flicken, ein Mittagessen nach Rezept zu kochen oder ein Frühbeet mit Pflanzenstecklingen anzulegen ist, immer gilt dabei:

- das Ziel wird vorab festgelegt, und erst anschließend wird überlegt, welche Methode geeignet ist;
- man setzt selbst die Methode ein, um sein eigenes Ziel zu erreichen und
- man beherrscht die anzuwendende Methode mehr oder weniger gut.

Dieses vertraute Alltagsverständnis von *Methode* ist im Kontext von Unterricht ein »falscher Freund« (»False Friends« sind Ausdrücke, die im Englischen eine andere Bedeutung haben, als wir ihnen im Deutschen zuschreiben, z. B. *actual*, *eventually*). Alle drei Merkmale des umgangssprachlichen Verständnisses von *Methode*, die übrigens auch für *Technik*, *Rezept* oder *Verfahren* gelten, treffen auf *Unterrichtsmethoden* nicht zu. Diese weisen drei Besonderheiten auf:

1. Im Unterricht geht es nicht um die Handlung einer einzelnen Person, die für sich selbst ein Ziel gesteckt hat und mittels der gewählten Methode anstrebt, sondern um das Handlungsgeflecht einer Lehrkraft und (meist) mehrerer Lernender.
2. Während der Akteur im Alltag in der Regel über das erforderliche Wissen und Können verfügt – sonst würde er/sie gar nicht erst mit dem Reparieren, Kochen, Einpflanzen etc. beginnen, haben die Lernenden noch nicht die Fähigkeiten, Einsichten oder Kenntnisse, die ihnen ja erst vermittelt werden sollen.
3. Eine Lehrkraft möchte mit ihren Handlungen Lernende zu Handlungen (zum Sprechen, Schreiben, Zeichnen u. v. m.) veranlassen, mit denen diese die vorgegebenen Lehrziele erreichen. Daher wird nachfolgend durchgängig die Bezeichnung *Lehrziel* anstelle von *Lernziel* verwendet, denn die Kunst des Unterrichtens, die »Lehrkunst« (so die Bedeutung des altgriechischen Worts *Didaktik*), besteht darin, dass aus Lehrzielen (= Ziele der Lehrkraft für ihre Schüler*innen) Lernziele (= Ziele der lernenden Schüler*innen) werden.

Diese Besonderheiten sind drei ganz spezielle Merkmale von *Unterrichtsmethoden* im Unterschied zum umgangssprachlichen Methodenverständnis.

2.2 Die erste Komplikation: der ungeklärte Zusammenhang zwischen Methoden, Zielen, Inhalten und Medien

Zwar kann man einzelne Methoden Aspekte isoliert betrachten, indem man z. B. beschreibt, was mit Gruppenarbeit, Rollenspiel oder Unterrichtseinstieg ganz allgemein gemeint ist, und das an Beispielen erläutern. Aber sobald man ein Unterrichtsvorhaben in Klasse X und Fach Y plant, können die Überlegungen darüber, wie man methodisch vorgehen möchte, nicht losgelöst von den Überlegungen zu den Zielen, zum Inhalt und zu den Medien erfolgen. Dazu ein einfaches Beispiel aus einer Zeit, in der das Unterrichten noch nicht so kompliziert war wie heute.

Unterricht in der Steinzeit: Das Säbelzahn-Tiger-Programm *)

Bereits damals haben Jäger*innen und Sammler*innen ihre Kinder in drei Fächern unterrichtet, um sie auf ihr hartes späteres Leben vorzubereiten. Im Fach *Ernährung* lernten sie das Fischegreifen mit der bloßen Hand, im Fach *Bekleidung* das Pony-Jagen-und-mit-der-Keule-erschlagen, weil man ihr Fell brauchte, und im Fach *Sicherheit*, wie man den Säbelzahn-Tiger mit Feuer vor den Hütten vertreibt. Kinder, die in diesen Künsten trainiert wurden, gewannen sehr rasch Vorsprung vor den anderen. So entstand der erste obligatorische Lehrplan für alle Kinder. ...

Ungünstigerweise rückte die nächste Eiszeit heran. Schmelzwasser machte die Bäche trübe und die Fische ließen sich nicht mehr mit der Hand greifen, weil man sie nicht sah. An die Stelle der Ponys traten die viel flinkeren Antilopen, die sich nicht mit der Keule erschlagen ließen. Auch die Säbelzahn-Tiger wanderten aus und es kamen Eisbären, die man nicht mit Feuer vertreiben konnte. Also forderten Unterrichtsreformer, der Lehrplan müsse neue Techniken des Fischfangs, der Antilopenjagd und der Eisbärabschreckung vorsehen. Die Traditionalisten waren dagegen; sie bestanden darauf, die bisherigen Kompetenzen als wertvolles Bildungsgut auch weiterhin zu vermitteln.

*) frei nach: J. A. Peddiwell (ein Pseudonym); *Das Säbelzahn-Curriculum sowie weitere Vorlesungen über paläolithische Erziehung*. Stuttgart: Klett 1974.

Das Beispiel stammt vom amerikanischen Mathematikdidaktiker Harold Benjamin, der damit schon 1939 mit Ironie darauf hinwies, dass veränderte Lebensbedingungen einen Wandel von Lehrplänen erfordern. Wieder aufgegriffen wurde es Mitte der 60er Jahre zunächst in den USA, wenig später in Deutschland von Befürwortern einer Unterrichtsreform, mit der die »alten« Lehrpläne mit ihrem Fokus auf zu vermittelnde Inhalte ersetzt werden sollten durch neue lehrzielorientierte Curricula.

Abb. 2: Unterricht in der Steinzeit – das Säbelzahn-Tiger-Programm

Seit Menschengedenken wird Heranwachsenden vermittelt, was sie nach Meinung der Erwachsenen zur Lebenstüchtigkeit benötigen. Wie Kinder in grauer Vorzeit unterrichtet wurden, erzählt – in Ermanglung authentischer Dokumente – die fiktive Geschichte vom Säbelzahn-Curriculum.

Bereits in der Steinzeit mussten sich Lehrende Gedanken zu vier Grundelementen ihres Unterrichts machen:

1. Das Ziel beschreibt, welche neuen Fähigkeiten, welcher Wissenszuwachs und welche veränderten Einstellungen vermittelt werden sollen:
 - die Fähigkeit, Fische mit der bloßen Hand zu greifen (neudeutsch: Fischgreif-Kompetenz), das dafür erforderliche Wissen und die Beachtung eines nachhaltigen Fischgreifens (nur so viele fangen, wie nötig)
2. Der Inhalt beschreibt, um welche Sache, welchen Gegenstand es geht:
 - kleine Fischkunde (mit den Gewohnheiten von Fischen vertraut werden – wann und wo kommen sie zum Greifen nah genug an die Wasseroberfläche am Ufer? –; Wissen über ihre Vermehrung und Greifquoten, die eine Bestandssicherung gewährleisten)
3. Das Medium (aus dem Lateinischen für *Mitte*, hier im Sinn von *Ver-Mittler*) beschreibt, welche Kommunikationsmittel und Gerätschaften zur Verständigung, Veranschaulichung sowie für Demonstrationen und Übungen genutzt werden sollen:
 - sprachliche Erläuterungen, bildliche Darstellungen von Greiftechniken (mit einem Stock in Sand gezeichnet) und Greifdemonstrationen
4. Die Unterrichtsmethode beschreibt, wie die Lehrkraft und die Schüler*innen vorgehen, damit letztere die Ziele erreichen:
 - Lehrervortrag zur kleinen Fischkunde; Erläuterung verschiedener Greiftechniken, Lehrerdemonstration zum Fischegreifen; Schüler*innen üben das Fischegreifen

Bei einer Unterrichtsplanung sind alle vier Grundelemente zu bedenken. Das gilt bis heute für jeden Unterricht, egal, ob er in einer Fahr-, Tauch- oder Tanzschule erteilt wird, und wirft zunächst zwei Fragen auf.

2.2.1 Welches der vier Grundelemente ist tonangebend?

Die Beziehung zwischen diesen vier Grundelementen ist in der Didaktik, der Theorie vom Unterricht, in der jüngeren Vergangenheit intensiv und kontrovers diskutiert worden. Dabei stand vor allem eine Frage im Zentrum: Gibt es ein Grundelement, einen archimedischen Punkt, von dem die Unterrichtsplanung grundsätzlich ausgehen sollte, oder wechselt das je nach Unterrichtsvorhaben? Je nachdem, wie diese Frage beantwortet wurde, veränderte das die Bedeutung des Methodischen im Gesamtgefüge unterrichtlicher Entscheidungen: von »besonders wichtig« über »gleichrangig« bis zu »eher nachrangig«. Für die tägliche Unterrichtsplanung ist die Klärung der Frage naheliegenderweise nicht nur ein akademischer Streit. Je nachdem, wie die Antwort ausfällt, rücken methodische